Digitalisierung der Lehrveranstaltungen für chinesische Germanistikstudierende – ein funktionales Lernmodell

Jianpei Yang (Shanghai)

ISSN 1470 – 9570

Digitalisierung der Lehrveranstaltungen für chinesische Germanistikstudierende – ein funktionales Lernmodell

Jianpei Yang (Shanghai)

Seit 2013 wurde die digitale Hochschullehre in den Lehrplan der chinesischen Universitäten integriert, und bis 2017 war die Digitalisierung der Hochschullehre als ein regulärer Bestandteil der chinesischen Hochschulbildung etabliert. Im Bereich DaF und Germanistik rückt die Digitalisierung der Lehrveranstaltungen jedoch viel langsamer voran als in naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Fächern. Basierend auf einer digitalen Lehrveranstaltung an der East China Normal University (ECNU) wird im vorliegenden Artikel versucht, ein funktionales Modell für die Digitalisierung der Fremdsprachenlehre zu erstellen. Dabei wird aus der theoretischen und praktischen Perspektive betrachtet, welche Faktoren und Zusammenhänge in dem Modell zu berücksichtigen sind und welche Besonderheiten das digitale Lernmodell hat. Mit dem Modell soll u. a. die Digitalisierung der chinesischen Fremdsprachenlehre erleichtert werden.

1. Einführung

Heute ist digitales Lernen für viele kein fremdes Thema mehr und dank der technischen Entwicklung lernt man tendenziell „mobil, virtuell und personalisiert“ (vgl. Kuhn et al. 2018: 207). Dazu haben technische Innovationen grundlegende Voraussetzungen für die Änderung der Lernformen geschaffen, MOOCs, SPOCs, Lernen mit APPs und Wechat o. ä. werden nun ein Teil des Alltagslebens der chinesischen Studierenden. Der Siegeszug der Digitalisierung hat die akademische Lehre ebenfalls erreicht und auch „die Strukturen der Lehr- und Lernorganisation sowie die Rollen und Anforderungsprofile von Studierenden, Lehrenden und Fakultätsmitarbeitern haben sich fundamental verändert“ (Kuhn et al zitiert in Handke 2015: 201).

Hinsichtlich der Digitalisierung der chinesischen Hochschullehre ist das Jahr 2013 ein entscheidender Zeitpunkt, ab dem MOOCs als wichtiger Bestandteil der Lehre staatlich anerkannt und gefördert wurden. Dies ging auf die Idee zurück, dass auf diese Weise den Studierenden in den westlichen Regionen Chinas, wo es an qualifizierten Lehrkräften und qualitativ hochwertigem Unterricht mangelt, gleiche Bildungschancen gegeben werden, um so die Bildungsqualität der Hochschulen Westchinas zu verbessern. Allerdings ist die Digitalisierung nicht nur für die Studierenden in Westchina von Vorteil, sondern auch für alle chinesischen Studierenden, die gerne Online-Kurse anderer

Hochschulen besuchen wollen. Bis jetzt stehen tausende Online-Lehrveranstaltungen auf den Lernplattformen zur Verfügung. Auf der Lernplattform Zhihuishu zum Beispiel stieg die Lernerzahl im Jahr 2019 auf mehr als 20 Mio., denen 1 723 Kurse online angeboten wurden (Zhihuishu 2019e). 1 986 Hochschulen haben 2019 die Online-Kurse von Zhihuishu ins Curriculum aufgenommen und 35 982 Lehrende sind an der Entwicklung der Online-Lehrveranstaltungen beteiligt (ebd.).

Das Thema „Fremdsprachenstudium und Digitalisierung" rückt auch ins Blickfeld der chinesischen Hochschullehrenden und technischen Mitarbeiter[1]. Sie haben sich mit verschiedenen Aspekten der digitalen Fremdsprachenvermittlung auseinandergesetzt. Piao (2012) hat verschiedene Unterrichtsmodelle mit computergestütztem Lernen vorgestellt und darauf hingewiesen, dass digitales Lernen nicht unbedingt für jeden Lerner geeignet sei und das traditionelle Lernen nicht einfach ersetzt werde (ebd.: 20). Wang (2017), Zhang (2017) und Xu (2016) haben die digitale Lehre unter Berücksichtigung der digitalen Ressourcen und Plattformentwicklung behandelt und fordern die aktive Implementierung digitaler Ressourcen und Plattformen in Lehrveranstaltungen. Eine digitale Lernumgebung wird von Wang et al. (2015), Dong (2013) und Zhang (2005) als eine wichtige Rahmenbedingung für Hochschulfremdsprachenunterricht angesehen. Aus technologischer Perspektive haben Zhang (2013), Feng (2013) und Wang (2006) digitales Lernen analysiert. Diese Untersuchungen beziehen zwar wichtige Aspekte des digitalen Lernens ein, aber ihnen mangelt es nicht nur an grundlegenden theoretischen Auseinandersetzungen, sondern auch an Praxisbezügen. Aus diesen Gründen sind ihre Schlüsse weniger überzeugend. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Germanistik ist das Thema in der chinesischen Fachdiskussion bis dato wenig behandelt worden, was der rasanten Entwicklung der Digitalisierung an chinesischen Hochschulen nicht entspricht.

Im vorliegenden Artikel wird versucht, auf die Digitalisierung der Hochschullehre in China einzugehen und die Digitalisierung der chinesischen Fremdsprachlehre zu thematisieren. Aufbauend auf einer chinesischen digitalen Lehrveranstaltung für Germanistikstudierende wird ein funktionales Modell für digitale Lehr- und Lernangebote erarbeitet.

[1] Im Text wird der Einfachheit und der besseren Lesbarkeit halber nur die männliche Form verwendet. Die weibliche Form ist selbstverständlich immer mit eingeschlossen.

2. Digitalisierung der Hochschullehre in China

2.1. Digitalisierung

Historisch gesehen bezeichnet der Begriff Digitalisierung eine Entwicklungsphase in der Informationstechnologie, die sich in den 2010er Jahren etabliert hat. Wie „Computerisierung“ oder „Automatisierung“ hat der Begriff „Digitalisierung“ zwei Bedeutungen, die sich zum einen auf technische innovative Neuerungen und deren Wirkungen beziehen. Sikora et al. (2016: 66) beschreiben Digitalisierung als den Prozess, der aktuell Wirtschaft und Gesellschaft aus der postindustriellen Informationsgesellschaft in allen ihren Bereichen in die „digitale Gesellschaftsform“ (Digitalität) führt. Dieser Prozess umfasse alle Lebensbereiche und das Trägermedium sei das Internet, das immer stärker als Raum empfunden und gestaltet werde (vgl. Sikora 2017: 344).

Zum anderen weist Digitalisierung auf einen Zustand kontinuierlichen gesellschaftlichen Wandelns hin. In diesem Sinne ist der Begriff Digitalisierung eher ein statischer Sammelbegriff für die innovativen Veränderungen in der Gesellschaft, die mit dem rasanten Fortschritt der Informations- und Kommunikationstechnologien einhergehen. Der Ausdruck „digitales Zeitalter“ ist hier passender und schließt alle Phänomene ein, die enger mit konkreten technischen Mitteln wie z. B. dem Internet und sozialen Medien zusammenhängen.

Im Hinblick auf die Hochschullehre, die wie andere gesellschaftliche Bereiche auch von Digitalisierung betroffen ist, denkt man meist an den Einsatz digitaler Medien, den Erwerb von Medienkompetenzen oder an technologisch getriebene Lehrinnovationen. Dies ist jedoch zu eng begriffen, weil die Veränderungen und Herausforderungen, die die Digitalisierung mit sich bringt, weit über rein technologische Aspekte hinausgehen. Es ist hervorzuheben, dass die Digitalisierung nicht die Überführung analoger Informationen und Verhaltensweisen ins Digitale bezeichnet (Hochschulforum Digitalisierung 2015: 5). Vielmehr markiert Digitalisierung einen fundamentalen Wandlungsprozess, der etwa bestehende Konzepte der Wissensver- und -ermittlung sowie des Kompetenzerwerbs, Rollenverständnisse und Strukturen der Organisation und Zusammenarbeit in und um Hochschulen sowie politische Rahmenbedingungen umfasst (vgl. ebd.). Es liegt nahe, dass die Digitalisierung der Hochschullehre didaktische, curriculare und organisatorisch-strukturelle Innovationen umfasst. Statt die Lehre einfach auf digitale Plattformen zu verlagern, öffnet die Digitalisierung Möglichkeiten zur Erweiterung der Lehr- und Lernform durch onlinebasierte Angebote, wie E-Lerning-Angebote, *massive*

open online courses (MOOCs) oder *small private online courses* (SPOCs). Dabei können Lehrende und Lernende gemeinsam einen digitalen Unterricht gestalten, in dem man Materialien gemeinsam bearbeitet, Kenntnisse virtuell, kollaborativ und motivierend erwirbt und weitere Projekte entwickelt, in denen Lernende zusammen arbeiten können. Somit werden die Vielfalt und Qualität der Lehre sowie die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden gefördert.

2.2. Digitalisierung der Hochschullehre in China

Seit 2013 nimmt die Sensibilisierung in Bezug auf die Digitalisierung der Hochschullehre und die Handlungsbereitschaft vieler chinesischen Hochschulleitungen ständig zu und viele digitale Lehrveranstaltungen werden ins Curriculum eingebunden. Auch die chinesische Bildungspolitik hat die Bedeutung der „Bildung in der digitalen Welt" erkannt und staatliche Förderungsprogramme entworfen, um digital unterstütztes Lehren und Lernen als einen neuen integralen Bestandteil der Hochschullehre einzubeziehen. Unter der Devise „Qualitätsverbesserung und Gerechtigkeitsförderung" wurden im Jahr 2017 490 MOOCs vom chinesischen Bildungsministerium als staatlich anerkannte Qualitätslehrveranstaltungen ausgezeichnet (Konferenz Digitalisierung 2018). Ein weiteres bedeutendes Programm mit dem Namen „Zweimal zehntausend Lehrveranstaltungen" beabsichtigt, dass je zehntausend Online- und Offline-Kurse auf der staatlichen und auf der Provinzebene vom Bildungsministerium als erstklassige Lehrveranstaltungen anerkannt und gefördert werden. Das Programm soll bis zum Jahr 2020 vollendet werden und bis dahin werden 3 000 MOOCs und 7 000 Offline-Kurse als staatliche Qualitätsmassenlehrveranstaltungen und weitere 10 000 Kurse vor Ort in den Provinzen angeboten (vgl. ebd.).

Vor diesem Hintergrund erfahren Lernplattformen einen rapiden Zuwachs. In diesem Zusammenhang sind die zwei größten Lernplattformen, Zhihuishu (chin.: Weisheitsbaum) und Icourse (MOOCs der chinesischen Hochschulen) zu nennen, die bei der Digitalisierung der Hochschullehre besonders aktiv agieren. Während bei Icourse ausschließlich MOOCs angeboten werden, unterscheiden sich die Online-Kurse bei Zhihuishu deutlich dadurch, dass sie neben den Onlinekomponenten von MOOCs und SPOCs noch über eine „wertvolle Präsenzphase" (Lehmann et al. 2015: 83) verfügen. Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Lernplattformen besteht in der Teilnehmerzahl. Die Online-Kurse bei Zhihuishu sind für die regulären Studierenden der

Mitgliedshochschulen zugänglich und die Kurse sind in ihren Curricula implementiert. Im Gegensatz dazu richten sich die Online-Lernangebote bei Icourse an einen breiten Interessentenkreis und die Teilnehmerzahl ist unbegrenzt.

Bis zum Jahr 2018 haben insgesamt mehr als 25 Mio. Studierende bei Zhihuishu digitale Lehrveranstaltungen besucht. Im Sommersemester 2019 wurden 1 126 Kurse von ca. 1,5 Mio. Studierenden an 274 Hochschulen online besucht (Zhihuishu 2019a). Bis 2019 sind 37 021 Dozenten an 325 Hochschulen Partner von Zhihuishu geworden, 64% der registrierten Hochschulen und 8.2% der Dozenten haben schon eigene Lehrangebote auf der Plattform zur Verfügung gestellt (ebd.) In der Praxis erfreut sich Icourse ebenfalls hoher Beliebtheit, was sich v. a. in der Summe der Lernangebote und der Teilnehmerzahl widerspiegelt. Inzwischen stehen 5 226 MOOCs von 465 Hochschulen auf der Lernplattform zur Verfügung, und die Zahlen steigen kontinuierlich. Die am meisten besuchten MOOCs sind Hochschulenglisch mit 517 093 Teilnehmern, Mathematik mit 452 730 und Finanzwesen mit 418 591 Lernenden (Icourse 2019a).

Neben der staatlichen Förderung der Digitalisierung der Hochschullehre gibt es noch ein paar nichtstaatliche regionale und überregionale Verbände, die sich mit der Digitalisierung der Hochschullehre beschäftigen. Der größte davon ist der MOOC-Verband der West- und Ostchinesischen Hochschulen (WEMOOC), der im April 2013 gegründet wurde und dem bis jetzt mehr als 120 Hochschulen beigetreten sind. Die MOOCs vom WEMOOC sind nicht nur für Studierende der Mitgliedshochschulen zugängig. Auch Studierende anderer Hochschulen können diese MOOCs besuchen. Bis 2019 haben mehr als 10 Mio. Studierende an ca. 2 400 Hochschulen diese Kurse online besucht (Zhihuishu 2019b). Ein weiterer Verband ist die Chinese University Professional Courses Sharing Alliance (CUPCMA), deren Sharing-Lehrveranstaltungsvolumen jährlich um mehr als 100 Veranstaltungen zunimmt. Bis zum Jahr 2018 wurden mehr als 2000 Lehrveranstaltungen für Studierende verschiedener Fächer online angeboten (Zhihuishu 2019c).

3. Digitalisierung der der Lehrveranstaltungen im chinesischen Germanistikstudium

Im Vergleich zu der fortschreitenden Digitalisierung anderer Fächer ist die Digitalisierung der Deutschlehre und der Lehre im Germanistikstudium in China eher rück-

ständig. Auch wenn 2017 ein MOOC-Verbund für Fremdsprachenlehre (China MOOCs for Foreign Studies) gegründet wurde und 136 Mitgliedhochschulen dabei sind (vgl. UMOOCs 2019), gibt es nur einen einfachen phonetischen Vorkurs von dem Verlag für die Lehre und Erforschung von Fremdsprachen in Peking als MOOC. Ein zweiter MOOC ist derselbe Online-Kurs, da man ihn bei den zwei größten Lernplattformen (Zhihuishu und Icourse) finden kann.

Insgesamt sind bis jetzt auf den zwei landesweit anerkannten größten Lernplattformen nur fünf digitale Lehrveranstaltungen für chinesische Germanistikstudierende und Deutschlernende online verfügbar. Auf der Lernplattform Zhihuishu sind die zwei Lehrveranstaltungen „Einführung in die germanische Sprachwissenschaft“ von der Ocean University of China (OUC) und die „Landeskunde der deutschsprachigen Länder“ (nachfolgend LDL) von der East China Normal University (ECNU) (Zhihuishu 2019d) zu finden, wie das folgende Diagramm zeigt:

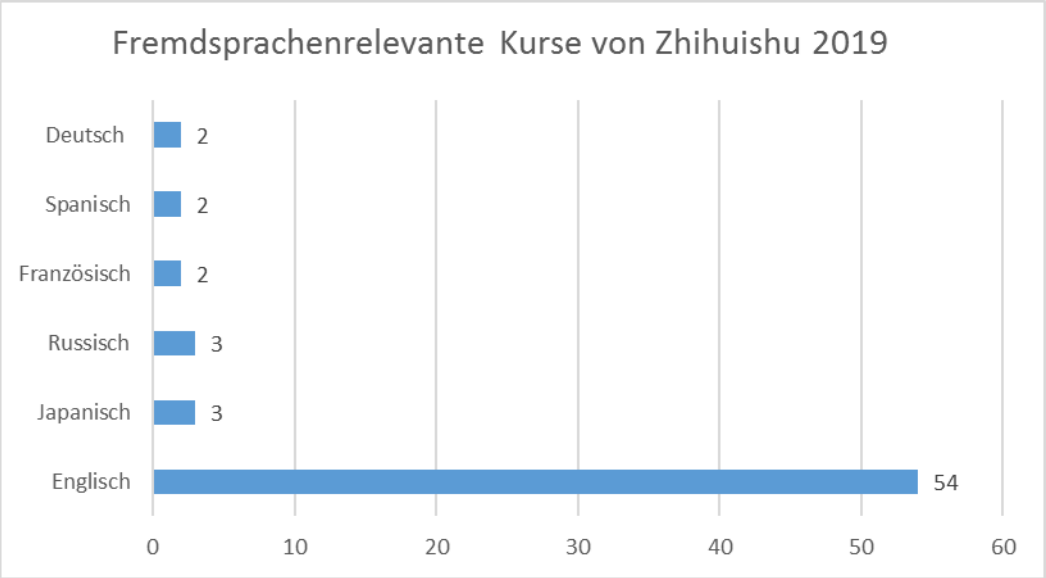

Diagramm 1: Fremdsprachenrelevante Kurse von Zhihuishu 2019

Auf der Lernplattform Icourse sind drei MOOCs von chinesischen Deutschabteilungen zu finden. Das sind „Grundkurs Deutsch“ der Shanghai Jiaotong University mit 30 557 Lernern, „Grundkurs Phonetik“ der Nanjing University mit 14 351 Teilnehmern und „Westliche Literarische Werke“ der Peking Universität mit 10 603 Teilnehmern (Icourse 2019b). Angesichts der steigenden Lernerzahl und der Nachfrage nach Kursen über deutsche Sprache und Kultur sollten noch weitere digitale Kurse für Deutschlernende und Germanistikstudierende online angeboten werden. Das folgende Dia-

gramm zeigt deutlich, dass die Online-Lernangebote für die deutsche Sprache gering sind.

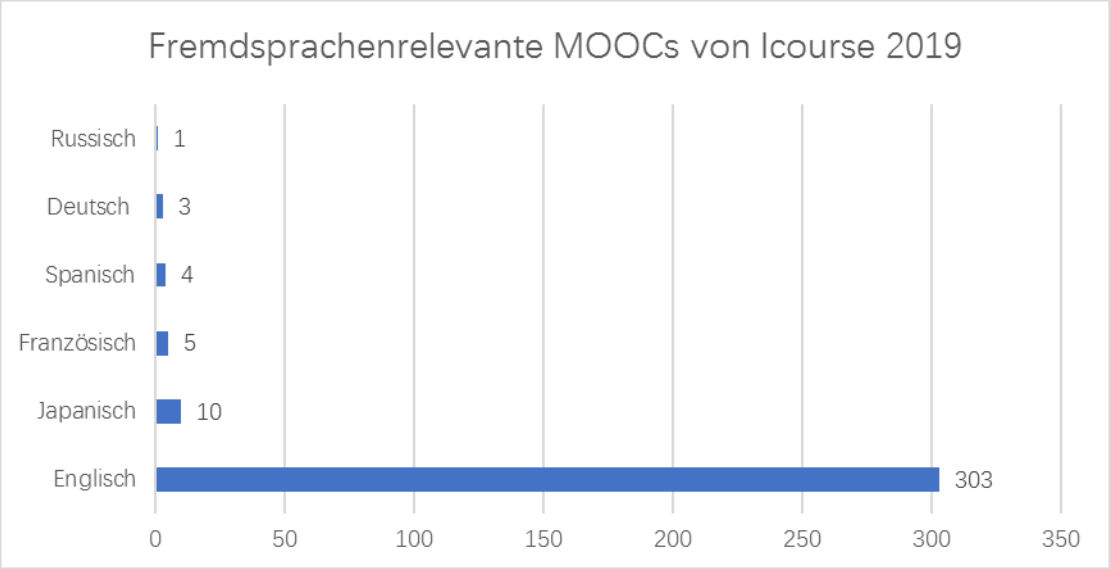

Diagramm 2: Fremdsprachenrelevante MOOCs von Icourse 2019

Denkt man an die Anzahl der chinesischen Deutschabteilungen und die Anzahl der Deutschlernenden, lässt sich feststellen, dass sich die Digitalisierung der Lehrveranstaltungen noch in der Anfangsphase befindet. Landesweit lernen in China 45 000 Studierende Deutsch, ca. 22 000 davon an Germanistikabteilungen, deren Zahl von weniger als 60 im Jahr 2009 auf 102 im Jahr 2014 gestiegen ist (vgl. Klepper-Pang & Schmidt-Dörr: 2018). Die geringe Zahl der Lernangebote entspricht bei weitem nicht dem Bedarf.

Der Rückstand der Digitalisierung der Lehrveranstaltungen in der chinesischen Germanistik ist darauf zurückzuführen, dass die Digitalisierung der Lehre zeitlich aufwendig und kostspielig ist. Als Lehrender des Online-Kurses LDL hat der Verfasser selbst die Erfahrungen gemacht, dass die meisten Kollegen ungern einen Online-Kurs erstellen wollen. Denn der Zeitaufwand ist enorm. Von der Vorbereitung über die Aufnahme bis hin zur Verarbeitung wird mindestens dreimal so viel Zeit gebraucht wie für einen normalen Offline-Kurs, denn die Zeit für Online-Diskussionen während des Ablaufs des MOOCs kommt zusätzlich zur Erstellung des Kurses noch hinzu.

Fälschlicherweise werden Online-Lehrveranstaltungen von vielen chinesischen Kollegen als die einfache Übertragung des Präsenzunterrichts auf die Lernplattform verstanden. Nach diesem Verständnis unterscheiden sich digitale Online-Kurse weniger in dem Unterrichtskonzept als vielmehr in einer modernen Darbietungsform, die sich auf

Lernplattformen im Internet stützt. Die Qualität der Online-Lehre ist in einem solchen Fall nicht garantiert wie beim Präsenzunterricht, weil die Interaktivität fehlt. Diese Einstellung ist daher für die Entwicklung der Digitalisierung der Hochschullehre kontraproduktiv. Zwar ist die Qualität der Lehre wesentlich von der pädagogischen Fähigkeit der Lehrenden abhängig, doch ist die methodische Anpassung der Kurse an neuere Technik mehr als eine Chance auch für die inhaltliche und didaktische Weiterentwicklung (vgl. Filler et al. 1999: 506).

4. Ein funktionales Lernmodell für chinesisches Germanistikstudium

Aus der Entwicklung des Online-Kurses LDL an der ECNU wird hier ein funktionales Lernmodell in Verbindung mit den Auseinandersetzungen mit digitaler Lehre dargestellt, um die daraus resultierten Veränderungen der Rahmenstruktur des Unterrichts bzgl. der digitalen Lernumgebung und neuer Lehrende-Lernende-Relationen usw. besser zu erfassen.

Seit dem Sommersemester 2019 wird der Online-Kurs LDL auf der Lernplattform Zhihuishu angeboten und von drei Hochschulen implementiert. Die Zielgruppen sind Germanistikstudierende im ersten Semester und Interessenten aus anderen Hochschulen. Dieses Online-Lehrangebot von zehn Deutschdozenten besteht aus elf Themen, die die deutsche Kultur, Geschichte, Literatur usw. umfassen. Die Themen werden im Selbststudium online und in vier Präsenzveranstaltungen, die live übertragen werden, erarbeitet. Unter Berücksichtigung der beteiligten Faktoren wurde das folgende Lernmodell erstellt.

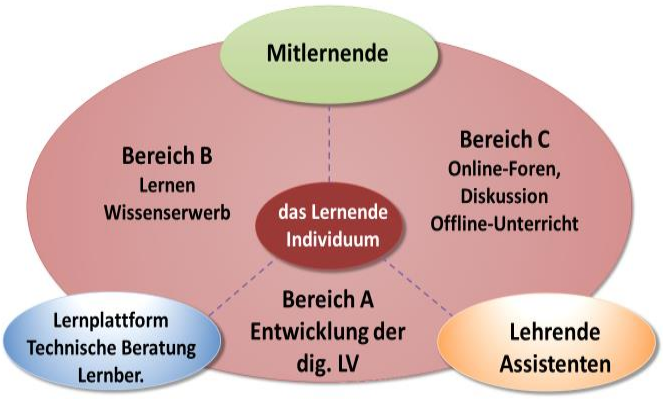

Abb.1 Funktionales Modell für ein digitales Germanistikstudium

Wie Abbildung 1 zeigt, umfasst das obige Lernmodell drei Funktionsbereiche, wobei jeder Bereich jeweils aus drei Akteuren besteht. Die Hauptakteure im Modell, nämlich Lernende, unbekannte Mitlernende, die Mitarbeiter der Lernplattform als technische Lernberater (in der Abb.1 Lernber.) und Lehrende (Assistenten) stehen in einem digitalen Lernumfeld. Alle vier Partner gestalten gemeinsam Handlungsbereiche, die nach verschiedenen Haupthandlungen jeweils „Entwicklungsbereich" (Bereich A), „Lernbereich" (Bereich B) und „Diskussionsbereich" (Bereich C) genannt werden. Trotz dieser Aufteilung besitzt das Modell eine Eigendynamik, und alle Bereiche befinden sich in einer harmonischen Ganzheit. Die Grenzen zwischen den Bereichen sind in der Lernpraxis eher fließend als isoliert.

4.1 Funktionsbereiche im Modell

Im Entwicklungsbereich (Bereich A) wird ein digitales Lernangebot konzipiert und zum Lernen bereitgestellt. Das Lernangebot soll das lernende Individuum, das in der Mitte des Modells steht, zum Lernen motivieren. Als Basis der Kursentwicklung dienen die allgemeinen Erkenntnisse der Lehrenden über die Studierenden, die eventuell Interesse an dem Lernangebot haben. Für diejenigen Studierenden, die einen Studienaufenthalt in Deutschland anstreben, ist ein Online-Lernangebot mit entsprechenden Informationen ideal. In diesem Bereich kommt die enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden und den Mitarbeitern der Lernplattform zum Tragen. Seitens der Lernplattform wird die Struktur des Online-Lernangebots festgelegt, andere formale und inhaltliche Elemente wie Kursvorstellung, Lerninhalte, Curriculum, Lernmaterialien, Bewertungskriterien usw. werden ausgearbeitet. Der Berater der Lernplattform hilft den Lehrenden, den Lerninhalt in Fragmente zu zerlegen und an das digitale Lernen anzupassen. Er kümmert sich mit seinen Assistenten um die Herstellung der Lernfragmente (Videoaufzeichnungen, Nachbearbeitungen usw.) und die gänzliche Gestaltung des Kurses.

Auf Seiten der Lehrenden wird in der Regel ein Unterrichtsteam gegründet und jeder Lehrende ist für einen Teil (einschließlich Übungen und Bewertungen) des Kurses zuständig. Da der Online-Unterricht anders als der Präsenzunterricht abläuft und sofortige Rückfragen durch die Lernenden nicht ohne Weiteres möglich sind, muss der Lerninhalt klar strukturiert sein. Das heißt, dass die Lernfragmente logisch zu einer Einheit aufgebaut werden. Anders als im 45-minütigen Präsenzunterricht muss man

genau überlegen, wie der Inhalt in drei oder vier Fragmente aufgeteilt wird. Innerhalb eines Fragments soll der Lerninhalt ebenfalls klar gegliedert werden. Was zuerst und was am Ende behandelt wird, muss gut geplant sein. Schließlich muss der Dozent bei der Videoaufnahme klar sprechen. Es dürfen keine Missverständnisse entstehen, weil man keine Chance hat, bei eventuellen Unklarheiten nachzufragen. So wird der Lerninhalt lernerfreundlich. Lernerorientierung ist ein weiteres hervorzuhebendes Prinzip für die Entwicklung der Lehrveranstaltung. Sie bezieht sich darauf, dass das Lernangebot von Lerninhalt über optische Unterrichtsmittel (wie PPT, Gestik und Körpersprache der Dozenten) bis zu der angewandten Sprache lernfördernd ist. Ohne bspw. das Niveau, die Sprache und die Wünsche der Lerner zu kennen, kann von einer Lernerorientierung keine Rede sein.

Außerdem ist es erforderlich, dass der Lerninhalt trotz der Fragmentierung in einzelne Sitzungen und verantwortliche Lehrende die Systematik nicht einbüßt.

Zwischen den Mitarbeitern der Lernplattform und den Lehrenden besteht eine Kooperation. Der Lehrende kann keinesfalls den normalen Unterricht einfach auf die Lernplattform übertragen. Denn hinter der Lernplattform steht ein ganz anderes Unterrichtskonzept als hinter dem normalen Offline-Unterricht. Zwar bleibt der Lerninhalt der gleiche, aber von der ersten Stunde an arbeitet der Lehrende nicht allein. Der Berater der Lernplattform kümmert sich detailliert darum, wie der Unterricht optimal angeboten wird. Seine Empfehlungen basieren auf den Forschungsergebnissen der Digitalisierung der Lehre. Viele Erkenntnisse der Digitalisierung sind neu für chinesische Hochschullehrende, z. B. welche Bilder, welche Gestaltungsformen und welche Farbkombinationen das virtuelle Lernen fördern. Es gibt eindeutig andere Gestaltungsprinzipien und Methoden bei der digitalen Unterrichtsplanung und -durchführung. In Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern der Lernplattform wird der Mangel an solchen Erkenntnissen der Lehrenden beseitigt.

Im Bereich A (Entwicklungsbereich) werden außerdem noch digitale Lernressourcen erarbeitet, z. B. Videoaufzeichnungen, PPTs, Tests o. ä. Sie werden auf der Lernplattform für alle Lernenden zugänglich gemacht und sind im Internet sowohl im Browser als auch auf Apps verfügbar. Was die Online-Übungsaufgaben betrifft, werden v. a. Multiple Choice-Aufgaben o. ä. als E-Tests erstellt. Als geschlossene Aufgaben werden sie mit den Korrektur-Programmen der Lernplattformen automatisch korrigiert. Solche Tests können zweimal wiederholt werden, wenn man mit der Note unzufrieden ist. Laut

der Empfehlung der Lernplattform Zhihuishu sollte eine Online-Veranstaltung 200 Multiple-Choice-Aufgaben haben, damit die Online-Prüfungen inhaltlich jedes Mal anders sind. Eine weitere Aufgabenform ist die Online-Diskussion. Für jedes Kapitel der Online-Lehrveranstaltung sollen ebenfalls laut Zhihuishu drei Diskussionsfragen gestellt werden, weil ihren Untersuchungen nach vier Fragen für chinesische Lehrende zu umfangreich wären. Die Teilnahme an der Diskussion ist freiwillig, und die Redebeiträge werden nicht von Lehrenden bewertet. Der Mehrwert dieser Aufgabenform besteht darin, dass die Lernenden anhand dieser Fragen über das Gelernte nachdenken und ggf. ihre eigenen Meinungen äußern. Viele Lernende machten diese Aufgaben gerne und stellten sogar bei der Diskussion neue Fragen. Selbstverständlich schweigen manche Lernenden, aber das heißt nicht, dass sie die Diskussion nicht mitverfolgen. Dies wird deutlich daran, dass mehrere Lernende einfach die Knöpfe „Einverstanden" oder „nicht Einverstanden" für Redebeiträge anklicken, ohne selbst einen Beitrag geschrieben zu haben. Es ist vorstellbar, dass sie nicht mitdiskutieren, aber mitdenken und die Beiträge anderer Lernender bewerten. Nur wenn die Lernenden Fragen explizit an den Lehrenden stellen, diskutiert der Lehrende mit. In der Regel kümmert sich der Lehrassistent um die Diskussion und um die Bewältigung der E-Tests. Er schickt z. B. eine Nachricht an alle Lernenden und erinnert sie an die Aufgaben.

Insgesamt geht es bei den Onlinekursen um die Rezeption von Lehrvideos, und die Lernleistung der Studierenden wird durch die geschlossenen Tests bewertet. Die folgende Tabelle zeigt, wie eine Online-Lehrveranstaltung aufgebaut wird.

Bestandteile	**Formen**	**Länge/Anzahl**	**Insgesamt**
Lerninhalt	Lernvideos	Jedes Kapitel mit ca. 45 Min (aufgeteilt in Lerneinheiten zu je 5-15 Min.)	ca. 500 Min.
Aufgabe 1	Multiple-Choice-Aufgaben	Für jedes Kapitel 5-20 Aufgaben	ca. 200 Min.
Aufgabe 2	Diskussion	Für jedes Kapitel 3 Diskussionsfragen	ca. 30 Min.

Tabelle 1: Aufbau einer Online-Lehrveranstaltung

Kennzeichnend für Bereich B (Lernbereich) sind die Lernaktionen. Das Zentrum bildet das lernende Individuum. Andere Mitlernende werden wegen ihrer Unsichtbarkeit und

Fremdheit für das einzelne Lernindividuum an eine andere Position gesetzt, die ebenfalls wichtig für das Modell ist. Das Online-Lernangebot zielt darauf ab, möglichst viele Lernende zu erreichen. Die Mitlernenden im Modell stehen für eine große Gruppe von Kursbesuchern, die unterschiedliche Lernbiographien haben. Jeder Kursbesucher lässt sich im Modell als das lernende Individuum bezeichnen und beim Lernen kann er durch Online-Diskussionen, Online-Rückmeldungen u. ä. das Selbstlernen besser einschätzen. Die Wortmeldungen der Mitlernenden sollen ihn anregen, über das Lernangebot, über die Lernplattform und über sich selbst nachzudenken. Die Kommentare und die Fragen von Mitlernenden sind z. B. manchmal nützlich für die Erweiterung des eigenen Horizonts. Man kann dadurch erfahren, was man noch nicht weiß und auf welche Fragen das Lernangebot noch keine Antwort liefert. Je größer die Anzahl der Mitlernenden ist, desto aktiver sollte die Online-Interaktion sein, wenn das Thema in einem großen Maße die Lernenden anspricht. Davon profitieren auch die Lehrenden und die Lernplattform, weil man dann besser weiß, wie man das Lernangebot in Zukunft verbessern kann.

Die Lernplattform spielt hier eine beratende Rolle, indem sie einen Mitarbeiter als Lernberater zur Verfügung stellt. Bei technischen, strukturellen und lernprozessbezogenen Fragen können Lernende sich an diesen Lernberater wenden. Das Besondere im Lernbereich B ist das selbstgesteuerte autonome Lernen. Im Rahmen des Online-Unterrichts kann sich der Lernende entscheiden, wann und wo er lernt. Für diejenigen, die nicht regelmäßig an einem Präsenzunterricht teilnehmen können, ist dies besonders von Vorteil.

Der Diskussionsbereich (Bereich C) ist dadurch gekennzeichnet, dass man hier interaktiv und produktiv handelt. Sowohl Lehrende als auch Lernende können Fragen stellen und beantworten, Meinungen austauschen und Lerntipps geben. Wie im Bereich B finden Diskussionen hier orts- und zeitunabhängig statt. Lernerfragen werden geklärt, auch wenn die Antworten manchmal nicht sofort erfolgen und Lernende werden betreut, obwohl sie die Betreuer gar nicht persönlich kennen. Produktive Diskussionen motivieren alle Beteiligten, sich intensiver mit dem Thema zu beschäftigen. Solche Diskussionen regen zum weiteren Lernen und zur Vertiefung des Wissens an und ermöglichen die Verbesserung der Qualität des Online-Lernangebots.

Da die Online-Lernenden den Lehrenden gar nicht kennen, sind sie eher bereit, Fragen zu stellen und eigene Meinungen zu äußern. In der Präsenzphase sind chinesische Lernende eher zurückhaltend und stellen keine Fragen (vgl. Mitschian 1991). Manche

Fragen der Online-Lernenden ermöglichen ein weiteres Nachdenken über den behandelten Lerninhalt oder ergänzen relevante Informationen aus anderen Perspektiven. Manche Diskussionsbeiträge sind auch bewertend. Aus den kritischen Kommentaren sind Verbesserungsvorschläge zu erarbeiten. In diesem Sinne sind die Diskussionen produktiv und sie fördern die Weiterentwicklung des Online-Lernangebots.

Nicht zu vergessen sind die Diskussionen und Interaktionen in der Präsenzphase, wo das Gelernte vertieft wird. Diese Offline-Phase gehört zum Bereich C und hält die Interaktivität und Produktivität stets in Gang.

4.2 Lerndynamik im Modell

Die Funktionsbereiche des Modells sind eng miteinander verbunden und bilden ein lebhaftes ökologisches Lernsystem (Öko-Lernsystem). In diesem dynamischen Öko-Lernsystem hat jeder direkte oder indirekte Kontakte zu anderen Partnern. Das Öko-Lernsystem zeichnet sich durch kollaboratives, kooperatives und produktives Lernen aus und ist übertragbar auf andere Bereiche, wo es um digitale Schulungen, Ausbildungen u. a. geht.

In der Mitte des Öko-Lernsystems steht das lernende Individuum, das in der digitalisierten Umgebung aktiv Wissen konstruiert, Feedbacks elektronisch schickt und sich mit anderen Lernenden austauscht. Zu den Lehrenden hat das Lernende Individuum zweierlei Kontakte: Der eine ist im Online-Forum, in dem man online Fragen stellt und mitdiskutiert. Der andere findet in Präsenzphasen statt, wo man die Chance hat, mit den Lehrenden face-to-face oder durch Live-Übertragung direkt ins Gespräch zu kommen. Die Offline- und Online-Lernphase fördern den produktiven Gedankenaustausch und sind viel effektiver als traditionelles Lernen in frontaler Form, bei dem sich chinesische Studierende meist zurückhaltend verhalten und oft nicht wissen, was man fragen oder sagen soll (vgl. Mitschian 1992, 1999). Die Passivität der chinesischen Lernenden ist auf viele Faktoren zurück zu führen. Vor allem liegt es an der chinesischen Lernkultur. Beim Lernen sollte man dieser Lernkultur entsprechend schweigsam bleiben und ein rezeptives Lernen wird angestrebt. Nur wenn man aufgefordert wird, darf man seine eigene Meinung äußern. Die spontane Wortmeldung oder Fragestellung bringt in der chinesischen Lernkultur immer Gefahr mit sich, denn sie schadet der Harmonie und man verliert evtl. das Gesicht, wenn die Wortmeldung nicht so wertvoll ist. Des Weiteren verlangt die chinesische Kultur, dass man sich zurückhaltend verhalten muss. Viele

Sprichwörter, die als Handlungsorientierung in der chinesischen Gesellschaft dienen, spiegeln dies wider, z. B. „Wer viel redet, redet falsch“, „Wer gerne redet, weiß wenig. Wer schweigt, weiß mehr“. Schließlich hat der Lehrende immer eine höhere Stellung als die Schüler. Sein Wissen und seine Kompetenz dürfen nicht angezweifelt werden. Fragenstellen an die Lehrenden bedeutet eine Provokation. Dies zerstört die Ordnung und wird von allen abgelehnt (zu Besonderheiten der chinesischen Lernkultur vgl. Lin-Huber 2006, Hess 1992 oder Kleppin 1987). Der Online-Unterricht verändert diese Situation. Anonym kann man ruhig Fragen stellen, kommentieren oder sogar kritisieren, denn man hat in diesem Fall keine Sprechhemmungen und gegenüber Unbekannten wird man sachlicher und offener. Das Verhältnis zwischen den lernenden Individuen und der Lernplattform ist viel enger als das zwischen den Lernenden und Lehrenden. Auf der einen Seite bekommen Lernende den Lerninhalt, die Lernhinweise sowie statistische Daten über ihr Lernverhalten von der Lernplattform, auf der anderen Seite steht der Lernberater als Teil der Lernplattform dem Lernenden technisch und organisatorisch zur Verfügung. Das Verhältnis unter allen Lernenden, die aus allen Teilen Chinas kommen, ist kooperativ und interaktiv. In Zukunft werden noch weitere Lernaktivitäten angeboten werden, damit Lernende ihre Aufgaben online gegenseitig korrigieren, miteinander über die Lehrveranstaltungen sprechen und gute virtuelle Lernpartner werden können. Dies ermöglicht einen großen Lernzuwachs, weil man in einer lockeren Lernatmosphäre selbstgesteuert lernt. Geleichzeitig ist der Lernende kein Alleingänger: zum Lernen hat er die Betreuung des Lehrerteams, zum Austausch hat er Lernpartner aus anderen Hochschulen und bei technischen Problemen bekommt er Hilfe von Assistenten der Lernplattform. Der Lernfortschritt wird auf der Plattform gespeichert und am Ende der Lerneinheit gibt es statistische Aufzeichnungen, womit man rückblickend über den Lernprozess reflektieren kann.

4.3 Das funktionale Modell aus der Praxisperspektive

Das oben angeführte funktonale Lernmodell basiert – wie schon erwähnt – auf der Digitalisierung der Lehrveranstaltung „die Landeskunde der deutschsprachigen Länder“ (LV-LDL) an der Deutschabteilung der ECNU. Nun soll diese digitale Lehrveranstaltung aus der Praxisperspektive betrachtet werden. Die Reflexion darüber wäre dann eventuell für die Digitalisierung der Fremdsprachenlehre im chinesischen DaF-Bereich anregend.

Die Digitalisierung der LV-LDL wurde im Juni 2018 gestartet und durchlief eine Entwicklungsphase von acht Monaten. Der Zeitaufwand ist im Vergleich zu anderen neuen Lehrveranstaltungen viel kleiner, weil die LV-LDL seit Jahren als kollektiver Präsenzunterricht offline angeboten wird. Dem Lehrerteam ist der Lerninhalt vertraut, was die Arbeit im Entwicklungsbereich deutlich erleichtert. Lernmaterialien sind reichlich vorhanden und sie können nach den Anforderungen der Digitalisierung vielfältig verarbeitet werden.

Was aber bei der Entwicklungsarbeit schwierig ist, sind die Gestaltung des Lerninhalts und die Videoaufnahmen. Bei der Fragmentierung des Lerninhalts darf eine Lerneinheit aus didaktischen Gründen max. 15 Minuten dauern. Denn die Konzentration lässt danach deutlich nach. Zwar gibt es dazu noch keine gründlichen Untersuchungen, aber nach den Beobachtungen der chinesischen Lernplattformen, z. B. Zhihuishu, kann festgestellt werden, dass die Lerndauer von fünfzehn Minuten nicht überschritten werden sollte. Deshalb wird der reguläre Lerninhalt für eine Blockstunde von 90 Min. in kleine Fragmente von 5 bis 15 Min. unterteilt. Die innere Kohärenz der Fragmente darf nicht verloren gehen. Aus diesem Grund wird eine intensive Abstimmungsarbeit verlangt, was viel Zeit in Anspruch nimmt. Ein weiteres Problem besteht bei der Videoaufnahme. Es ist für viele Kollegen ganz neu, statt den Lernenden einer Kamera gegenüber zu stehen. Nervosität, Unsicherheit und Befürchtungen, wie die Fragen „ob man mit der richtigen Geschwindigkeit redet“, „ob der Lernende verstehen kann“, sind auf einmal dringend zu beseitigen. Für die Erstellung der Videoaufzeichnungen von einer normalen Unterrichtseinheit à 90 Min. muss mit einer drei- oder vierfachen Drehzeit gerechnet werden, weil man mal zu schnell, zu langsam oder zu leise gesprochen hat, oder einzelne Wörter falsch ausgesprochen hat. Denkt man daran, dass die Digitalisierung in diesem Fall schon zeitaufwendig ist, kann man vermuten, wie lange es dauert könnte, wenn man eine ganz neue digitale Lehrveranstaltung entwickelt.

Bezüglich der Online-Diskussionen sind in der Praxis einige Punkte zu beachten, die die Diskussionen erschweren. Da Lernende verschiedene Lernvoraussetzungen besitzen, werden Fragen von Mitlernenden unterschiedlich beurteilt. Bei anregenden Fragen und Kommentaren gibt es positive Rückmeldungen von virtuellen Mitlernenden, während die Fragen, bei denen es um allgemeines Wissen geht, meistens ignoriert werden. In diesem Fall werden Teilnehmer demotiviert, auch wenn sie Antworten von den Lehrenden bekommen. Hier zeigt sich das Problem der internen Gruppierung der Ler-

nenden. Eine Lösungsmöglichkeit wäre, verschiedene digitale Diskussionsräume auf der Lernplattform zu errichten, damit man sich dem Lernniveau entsprechend an der Diskussion beteiligen kann. Die Diskussionsräume sollten allen Lernenden zugänglich sein, und man kann mitlesen und mitarbeiten, auch wenn man nicht in der Lage ist, schwierige Fragen zu stellen. Ein weiteres Problem im Diskussionsbereich ist, dass Lehrende aufgrund der ständig ansteigenden Zahl von Lernenden nicht alle Fragen beantworten können. Von Tausenden von Lernenden werden immer wieder ähnliche Fragen gestellt, und es wäre ideal, wenn die Lernplattform je nach Thema die Fragen, die am häufigsten gestellt werden, technisch auf eine Online-Liste setzt, damit man bei denselben Fragen automatisch die Antwort angezeigt bekommt. Es ist auch denkbar, eine Fragen-Datenbank auf der Lernplattform zu integrieren, damit man bei ähnlichen Fragen bequem recherchieren kann.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Mit dem oben dargestellten Modell wird versucht, ein praktikables Konzept für die Digitalisierung der Fremdsprachenlehre anzubieten. Das funktionale Modell soll helfen, die komplexen und dynamischen Faktoren sowie ihre Beziehungen im digitalen Lernumfeld besser zu erkennen. Entsprechend kann man als Lehrender didaktisch und methodisch angepasst mit den neuen Lernformen umgehen und die Forschung in diesem Bereich vorantreiben. Diese Anpassung verlangt ein neues Verständnis der Lehrerrolle, insbesondere für chinesische Lehrende. Was die Didaktik betrifft, sind chinesische Lehrende nicht mehr das Zentrum des Lernens, sondern Designer der digitalen Lehrveranstaltung. Ihre Aufgaben bestehen jetzt mehr in der Konzeption von Lernfragmenten, digitalen Lernaktivitäten, virtuellen interaktiven Diskussionen und Lernberatungen. Unter diesen didaktischen Voraussetzungen müssen neue Lehrmethoden angewendet werden. Viele Lehrmethoden, die im Offline-Unterricht gut einsetzbar sind, z. B. Rollenspiele oder Theaterspielen, finden im virtuellen Lernumfeld schwer Anwendung. Stattdessen sind Lehrmethoden mit Hilfe verschiedener Software denkbar, z. B. Buttons zur Erinnerung an Aufgabenabgabe, E-Tests, E-Sprechstunde usw.

Für viele Hochschullehrer ist die Umwandlung von Präsenz- zu Onlinekursen nicht leicht zu akzeptieren, denn sie können mangels notwendiger digitaler Ausbildung das Potenzial der digitalen Lehre noch nicht richtig einschätzen. Mit der Methode „Learning by doing“ gehen viele schon souverän um, trotzdem ist nicht allen klar, was digitali-

sierte Lehre bedeutet. Die Einstellungen, wie z. B. „Digitalisierung ist nichts anderes als nur eine Übertragung des normalen Unterrichts im Internet“ müssen als kontraproduktiv betrachtet werden. Denn sie verhindern einerseits die digitale Qualifizierung der Lehrperson, andererseits führen sie dazu, dass die Konkurrenzfähigkeit der einzelnen Universitäten im nationalen und internationalen Wettbewerb sinkt.

Im Bereich der Fremdsprachenlehre in China, insbesondere im Bereich DaF und Germanistik ist noch ein langer Weg hin zur Digitalisierung der Lehre zu bewältigen. Wie die Statistik zeigte, beschäftigen sich wenige chinesische Dozenten gerne mit dem Thema Digitalisierung. Gründe dafür sind u. a. geringe Bereitschaft der Lehrenden und eine allgemein verzögerte Diskussion digitaler Einsatzmöglichkeiten in der Lehrpraxis. Des Weiteren fehlt eine adäquate finanzielle und technische Unterstützung. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass chinesische Deutschlehrer zum jetzigen Zeitpunkt noch die traditionelle Unterrichtsform bevorzugen, weil diese Form im Vergleich zum digitalen Unterricht weniger zusätzliche Arbeit erfordert.

Trotz der rückständigen Situation der chinesischen digitalen Lehrveranstaltungen in der Germanistik ist doch darauf hinzuweisen, dass man der Digitalisierung nicht entkommen kann. Die Ergänzung und Erweiterung des Lehrangebotes durch den Computereinsatz für die Lernenden in der Informationsgesellschaft „ist inzwischen eine akzeptierte Notwendigkeit, der eine Umsetzung folgen muss, die die Möglichkeiten oberhalb des Niveaus von Hyperlinks auch anwendet“ (Filler et al. 1999: 506). Dafür gewinnt die Lehrerausbildung an einer neuen Qualität und das Ausbildungsangebot sollte dementsprechend erweitert werden. Es ist für Lehrende notwendig, diesen neuen Fragen zu folgen und die Praxis stets zu reflektieren.

Bibliographie

Dong, Shuang (2013) Metakognitive Strategien der Fremdsprachenvermittlung im digitalen Umfeld. *Weiterbildungsforschung* 28, 140-141(Titel vom Autor übersetzt).

Feng, Xiaowei (2013) Förderung der Hör- und Sprechfertigkeit in der Fremdsprache mit dem digitalen Sprachlernsystem. *Journal of Mudanjiang College of Education* 3, 103-104 (Titel vom Autor übersetzt).

Filler, Timm J.; Abele, Harald; Vollmar-Hesse, Ilse; Peuker, Elmar T. (1999) Neue Wege der Internet-gestützten Lehre in der Anatomie. *Annals of Anatomy – Anatomischer Anzeiger* 181, 499-508.

Handke, Jürgen (2015) *Handbuch Hochschullehre Digital: Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre*. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.

Hess, Hans Werner (1992) *Die Kunst des Drachentötens: Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China*. München: Iudicium.

Hochschulforum Digitalisierung (2015) *Diskussionspapier – 20 Thesen zur Digitalisierung der Hochschulbildung*. Arbeitspapier Nr. 14. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Icourse (2019a) Statistik der Online-Lernangebote. https://www.icourse163.org, abgerufen am 29.07.2019.

Icourse (2019b) https://www.icourse163.org, aufgerufen am 02.06.2019.

Icourse (2019c) https://www.icourse163.org/course/SJTU1003382018?tid=1206060219, abgerufen am 18.07.2019.

Klepper-Pang, Almut; Schmidt-Dörr, Thomas (2018) Zahl der Deutschlerner in China abermals gestiegen. http://www.daad.org.cn/aktuelles-china/zahl-der-deutschlernerin-china-abermals-gestiegen?nrioclnydqesiqqn?nzahocezfrsrgtmp, abgerufen am 25.05.2018.

Kleppin, Karin (1987) Deutsch Lehrer – Chinesische Lerner: Zur Unterrichtssituation an den Hochschulen in China. In: *Info DaF* 3, 252–260.

Kuhn, Sebastian; Frankenhauser, Susanne; Tolks, Daniel. (2018) Digitale Lehr- und Lernangebote in der medizinischen Ausbildung – schon am Zeil oder noch am Anfang? *Bundesgesundheitsblatt -Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* 2. 201-209.

Konferenz Digitalisierung (2018) *Digitalisierung der Hochschullehre in China*. Shanghai: unveröffentlichtes Manuskript.

Lehmann, Katja; Oeste, Sarah; Janson, Andreas; Söllner, Matthias; Leimeister, Jan Marco (2015) Flipping the Classroom – IT-unterstützte Lerneraktivierung zur Verbesserung des Lernerfolges einer universitären Massenlehrveranstaltung. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik* 52, 81-95.

Lin-Huber, Margrith A. (2006) *Chinesen verstehen lernen: Wir – die Andern: Erfolgreich kommunizieren*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.

Mitschian, Haymo (1991) *Chinesische Lerngewohnheiten: Evaluierungen für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Mitschian, Haymo (1992) Traditionen im DaF-Unterricht der VR China: Chinatypisches Lernen nach deutscher Methodik? *Info DaF* 19/1, 3–21.

Mitschian, Haymo (1999) Passivität asiatischer Lerner. Analyse einer Verhaltensbeschreibung. In: Fluck, Hans-Rüdiger; Gerbig, Jürgen (Hrsg.) *Spracherwerb Deutsch in Ost- und Zentralasien: Lehr und Lerntradition im Wandel*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 45-59.

Piao, Shenyu (2012) Fremdsprachenvermittlung aus digitaler Perspektive. *Journal of Educational Institute of Jilin Province* 28/7, 28-30 (Titel vom Autor übersetzt).

Sikora, Hermann (2017) Digital Age Management: Führung im digitalen Zeitalter. *Elektrotechnik & Informationstechnik* 134/7: 344-348.

Sikora, Hermann; Roithmayr, Friedrich; Pomberger, Gustav (2016) Verändert das digitale Zeitalter die Anforderung an die strategische Führungskompetenz? *Wirsch. Inform. Manag* 2, 66-76.

UMOOCs (2019) http://moocs.unipus.cn/, abgerufen am 29.07.2019.

Wang, Gang (2017): Reform und Gegenmaßnahmen zum digitalen Fremdsprachenunterricht an Hochschulen im Zeitalter „Internet +“. *Zeitschrift der Chongqing Universität für Wissenschaft und Technologie* 10, 125-128 (Titel vom Autor übersetzt).

Wang, Xiaojing (2006): Digitaltechnik im Fremdsprachenunterricht (Titel vom Autor übersetzt). *Journal of Henan Insitute of Education* (Natural Science) 15/2, 88-90.

Wang, Xing; Shen, Yunyun; Wang, Dan (2015) Reform des Fremdsprachenunterrichts im digitalen Sprachlabor. *Software-Handbuch Bildungstechnologie* 12, 57-59 (Titel vom Autor übersetzt).

Xu, Zhongyu; Wu, Wenjin (2016) Anwendung der Digitalen Unterrichtsressourcen im Fremdsprachenunterricht unter Anleitung von Krashens Theorie des Zweitsprach-erwerbs. *Sprach und Literatur* 10, 135-136 (Titel vom Autor übersetzt).

Zhihuishu (2019a) Unveröffentlichte Berichte über die Online-Kurse im Jahr.

Zhihuishu (2019b) Liste der Mitgliedshochschulen vom WEMOOC. http://wemooc.zhihuishu.com/union/pages/notice/joinnew.jsp, abgerufen am 18.7. 2019.

Zhihuishu (2019c) https://www.zhihuishu.com/professionalResources/resourceLibrary/resourceLibrary.html, aufgerufen am 18.07.2019.

Zhihuishu (2019d) https://www.zhihuishu.com, abgerufen am 18.07.2019.

Zhihuishu (2019e) Unveröffentlichter innerbetrieblicher Jahresbericht.

Zhang, Luyi (2005) Konstruktion einer Unterrichtsumgebung mit digitalen Multi-medien. *Journal of Daizong* 9/1, 85-86 (Titel vom Autor übersetzt).

Zhang, Nuo (2017) Digitale Lehrmittel im Fremdsprachenunterricht. *Moderne Bildungstechnologie* 4, 7 (Titel vom Autor übersetzt).

Zhang, Xikun (2013) Das digitale Sprachlernsystem und seine Anwendung im Fremdsprachenunterricht. *Journal of Harbin University* 34/5, 136-138 (Titel vom Autor übersetzt).

Kurzbiographie

Yang, Jianpei ist seit 2017 außerordentlicher Professor an der deutschen Fakultät der East China Normal University (ECNU) in Shanghai. Nach der Promotion im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Technischen Universität Berlin ist er von 2009 bis 2017 als außerordentlicher Professor an der Tongji-Universität tätig gewesen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Didaktik und Methodik DaF, Förderung interkultureller Kompetenz, Lernerautonomie, Digitalisierung der Fremdsprachenlehre in China.

Schlagwörter

Digitalisierung der Deutschlehre, China, funktionales Lernmodell, MOOC, Online-Lehrveranstaltung